

# CURRÍCULO E DOCÊNCIA: A PESSOA, A PARTILHA, A PRUDÊNCIA<sup>1</sup>

António Nóvoa

Vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direcção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. *Alguém tem de manter-se calmo neste manicómio* – como escrevia Chesterton já no princípio do século XX –, neste manicómio em que se transformou o debate sobre a escola e a educação. E este *alguém* são, em primeiro lugar, os educadores, todos aqueles que abraçaram esta profissão impossível como lhe chamou Freud.

Deixemos, pois, o pessimismo para tempos melhores e concentremo-nos na tão necessária refundação da escola. São três os elementos desta refundação que vos trago aqui hoje (três elementos entre tantos outros possíveis). Chamei-lhes a *Pessoa*, a *Partilha* e a *Prudência*. Os colegas de João Pessoa acrescentaram, à cabeça, *Currículo e Docência*. Talvez se pudesse dizer, em vez de Currículo e Docência, *Currículo e Decência*, porque é de uma vida decente, de uma vida escolar mais decente, que procurarei falar-vos.

E entenda-se bem este conceito de decência. Ele tem implicações epistemológicas profundas, como bem demonstra o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos ao defender um novo paradigma científico (*um conhecimento prudente*) que é também um paradigma social (*uma vida decente*). Mas ele tem também implicações éticas e, sobretudo, políticas, como refere Paulo Freire, para quem educar exige comprometimento, exige a convicção de que a mudança é possível. Ligar *ciência* e *decência* é pugnar por um conhecimento que não seja indiferente às suas consequências no terreno social. Ligar *docência* e *decência* é trabalhar para uma pedagogia da emancipação, que não se limita a

---

<sup>1</sup> Este texto limita-se a transcrever a intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de Novembro de 2003.

transformar os alunos em meros repetidores da escola (já Nietzsche dizia que um mestre se devia sentir mal retribuído se os seus discípulos permanecessem apenas e sempre discípulos).

A minha intervenção incide, principalmente, sobre a formação de professores. Mas iniciarei cada uma das três partes com um apontamento mais geral, procurando depois adaptá-lo ao debate concreto sobre a formação de professores.

- Argumentarei, em primeiro lugar, que nos tem faltado uma *teoria da pessoa* (ou, melhor dizendo, da pessoalidade), uma teoria que nos ajude a compreender as pessoas na sua singularidade e diversidade, contribuindo para o reforço dos professores na sua inteireza, como pessoas e como profissionais, como profissionais e como pessoas.
- Argumentarei, em segundo lugar, que temos ignorado – ou, pelo menos, temos prestado pouca atenção – à *dimensão da partilha*, cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho colectivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação.
- Argumentarei, por último, que a escola nem sempre tem sido o *lugar da prudência*, num duplo sentido, social e científico. “Social”, porque temos acenado, uma e outra vez, com discursos de salvação e de redenção que os factos se encarregaram de desmentir. “Científico”, porque nos deixamos arrastar, por vezes, para uma arrogância da ciência e da técnica, que trouxe um “progresso” que não se traduziu numa vida melhor, numa vida mais decente.

É a partir destas três entradas que organizarei o meu discurso, que se situa num esforço para pensar a refundação da escola. Historicamente, a escola falhou muitas promessas, mas também cumpriu alguns desígnios. Não vale a pena travar este debate sob o signo da acusação ou do maniqueísmo. Vale a pena, sim, juntar vozes e presenças que não repitam apenas, como escreveu Albert Jacquard, que *a escola tem que estar ao serviço da sociedade*, mas que digam também que *a sociedade tem que estar ao serviço da escola*.

O debate não pode ficar fechado nos interesses das famílias ou dos alunos, nas necessidades da economia ou da sociedade, nas posições do Estado ou das comunidades locais, nos pontos de vista dos professores ou dos especialistas. É precisa esta gente toda para travar o debate sobre a escola e para encontrar rumos novos para uma instituição que, apesar de tudo, ainda não fomos capazes de substituir por outra melhor.

Não me verãõ optar por uma ou por outra margem do debate. O pior de tudo é ficarmos numa margem, gritando contra os que estão do outro lado. Adopto, pois, a metáfora da ponte para situar a minha intervenção. E recorro mesmo ao escritor Julio Cortázar quando

diz que uma ponte só é verdadeiramente ponte quando alguém a atravessa. É justamente para esta travessia que gostaria de vos convidar durante a próxima hora.

## 1. A PESSOA

Lembram-se do princípio do século XX. Do modo como então se elaborou uma crítica fortíssima à “escola tradicional”. Recordo-me, por exemplo, de um texto notável de Maria Montessori sobre *a nova criança*. Esta inquietação deu origem a estudos e pesquisas sobre a infância e o seu desenvolvimento. A crítica à escola definiu-se, também, como uma tentativa para abandonar modelos tradicionais de transmissão dos saberes e para valorizar os processos de aprendizagem centrados na criança. Faltou, no entanto, uma teoria intermédia, entre a criança e a aprendizagem, uma *teoria sobre a pessoa-aluno*.

Esta ausência tem dificultado a nossa reflexão e, sobretudo, a nossa capacidade para compreendermos (e darmos respostas pertinentes) aos novos alunos (às novas pessoas-alunos) que têm invadido (e ainda bem) as nossas escolas. Ao longo do século XX, baseámos a acção pedagógica numa espécie de “modelo ideal” de aluno – o tal aluno médio, que nunca existiu, mas que uma relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes.

Hoje, este ideal-tipo de aluno desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade “explosiva”, constituída por alunos de todas as origens; de alunos que querem estar na escola, mas que não têm qualquer intenção de estudar ou de aprender. É difícil tratar um doente que não se quer curar (mas, em certos casos, é possível recorrer à anestesia). É impossível ensinar um aluno que não quer aprender. E para esta situação, nenhum de nós estava verdadeiramente preparado.

De que forma reagiram os educadores? Simplificando, quase de forma caricatural, podemos dizer que alguns focaram a sua atenção nas características individuais das crianças, nos seus afectos e problemas, procurando cuidar e atender às suas necessidades. Pelo caminho, foram perdendo a batalha do conhecimento, transformando a escola num lugar de vida, mas descurando a sua função de preparação para uma vida futura. Outros, pelo contrário, recusaram-se a olhar para as diferenças entre as crianças e refugiaram-se na sua missão de provedores de saberes, pouco cuidando de indagar se alguém os aprendia.

Faltou-nos, insisto, um entre-dois, uma *teoria da pessoa-aluno* (das pessoas-alunos), isto é, das crianças em situação escolar de aprendizagem. Existe aqui uma “falha”, no sentido geológico do termo, um fosso que é preciso preencher. Do ponto de vista teórico, esta é a primeira das questões emergentes de um debate sobre o currículo e a contemporaneidade. Temos pela frente um trabalho de re-significação de sentidos que questiona, de um ou de

outro modo, toda a nossa acção como educadores.

### **A pessoa e a formação de professores**

*Mutatis mutandis* é este, também, um dos problemas centrais da formação de professores. Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

E, na verdade, um dos aspectos mais significativos do paradigma do professor reflexivo, tal como ele se desenvolveu em todo o mundo na última década, foi, sem dúvida, a inscrição das histórias ou narrativas de vida (ou das autobiografias educativas), sobretudo em programas de formação continuada de professores. Tornou-se mais nítida a compreensão dessa unidade ontológica, *o ser-professor*, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional.

Mas todos reconheceremos que é ainda longo o caminho a percorrer para inscrever estas práticas no quotidiano da profissão docente. Nos últimos anos, depois de alguns desvios tecnicistas (ou didacticistas), temos voltado a insistir no ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental elaborar uma “terceira proposta”, que reforce a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Estamos no limiar de uma proposta teórica, com enormes consequências para o desenvolvimento do currículo e para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior mesmo de uma teoria da profissionalidade*. É este esforço, do qual apenas nos abeirámos, timidamente, que pode ajudar a reconstruir

sentidos no seio de uma profissão que está “fragmentada”.

Estou a falar de práticas de auto-formação, da construção de narrativas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Estou a falar dessa necessidade de cada um se contar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador.

Estou a falar de “empowerment”, essa palavra complexa da língua inglesa que no Brasil tem sido traduzida por “apoderamento” ou “empoderamento” – um reforço de poder tão necessário para os professores e, em particular, para os professores principiantes, nessa fase decisiva da vida profissional em que são lançados para as situações mais difíceis, muitas vezes sem qualquer apoio.

Estou a falar, sobretudo, da necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da nossa identidade profissional. Estou absolutamente convencido que sem um novo olhar teórico sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir os caminhos de futuro da profissão docente.

## **2. A PARTILHA**

A apresentação deste Colóquio destaca a análise dos aspectos culturais, éticos, raciais/étnicos, de género e relativos à equação “poder-saber-conviver”. Situa-se assim (e bem) a segunda questão emergente de um debate sobre o currículo e a contemporaneidade que gostaria de discutir convosco: primeiro, numa referência curricular geral; depois, numa aproximação mais directa às questões da formação de professores.

Fá-lo-ei a partir dos dois conceitos que estão no texto de apresentação do Colóquio: o conceito de *diferença* e o conceito de *conviver*. Um e outro têm dado origem a inúmeras controvérsias. De forma necessariamente breve, apresentar-vos-ei o meu próprio ponto de vista, sabendo que vou ser bastante polémico.

Há hoje, no mundo da educação, pelo menos no plano dos princípios, uma atenção grande à diferença (às diferenças). A realidade está ainda, muitas vezes, aquém das nossas

intenções. Mas esta atenção traduz a vontade, genuína, de dar resposta aos novos alunos que chegam às escolas, com culturas, linguagens e projectos de vida muito diferentes daqueles a que estávamos habituados. É uma boa notícia esta sensibilidade de educadores e pedagogos. Mas ela não deixa de levantar problemas e dificuldades que nem sempre temos sabido enfrentar da melhor maneira. Assim sendo, e manifestando-me contra algumas correntes pedagógicas muito fortes, gostaria de argumentar perante vós contra a *infantilização* e contra a *comunitarização* da escola.

Contra a *infantilização* da escola, porque uma aceitação acrítica das culturas infantis e juvenis dominantes poderia levar-nos a aproximar a escola do mundo social de tal maneira que deixaria de haver distinções. E então a escola seria uma instituição igual às outras instituições e perderia todo o seu sentido. São os jogos de computador na sala de aula, são as séries de televisão nos programas de ensino, são os jogadores de futebol nos livros escolares. Eu sei que a intenção é boa e que temos de ser engenhosos no nosso esforço de conquistar as crianças. Mas temos de exercer uma enorme vigilância crítica para que estes “expedientes” não se transformem, pouco a pouco, na “essência” da escola. Gaston Bachelard disse um dia, invertendo os termos habituais, que temos de substituir o “aborrecimento de viver” pela “alegria de pensar”. E acrescentou que “não é a Escola que deve ser feita à imagem da Vida, mas sim a Vida à imagem da Escola”. O mais importante é adquirir os instrumentos do pensamento e da cultura, é aprender a trabalhar o conhecimento, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável.

Contra a *comunitarização* da escola, porque aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afectivos. O que nos junta é a vontade de ensinar as regras da vida social, de aprender a viver em conjunto. Philippe Meirieu, numa afirmação muito provocatória, fala dos “bárbaros” que durante muito tempo mantivemos fora das escolas e que agora a ocupam com todo o direito e legitimidade. Ele diz que estes alunos estão, muitas vezes, inseridos em grupos sociais quentes, nomeadamente em bandos juvenis, com lideranças carismáticas e ambientes de grande “solidariedade interna”. E afirma, por isso, que eles não precisam que a escola lhes dê “mais comunidade”, mas sim que ela lhes dê “mais sociedade”. Não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as regras do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo, da democracia e das regras de vida em sociedade. Quando a escola cede aos desvios comunitaristas renuncia à mais nobre das suas missões: permitir que as crianças acedam a um mundo diferente daquele em que nasceram e nele participem de pleno direito.

Eu sei que estou a ser excessivo. Intencionalmente excessivo. Mas é para marcar com nitidez as contradições que existem nestes dois processos a que chamei *infantilização* e *comunitarização* da escola. Reside aqui a segunda questão emergente do debate curricular. É preciso trabalhar na contradição, trabalhar com estas contradições, sabendo que elas não têm

uma solução definitiva, mas tendo uma consciência forte dos desvios para que nos podem arrastar. Não devemos nunca esquecer a dupla matriz da escola: lugar de partilha do saber e lugar de aprendizagem das regras da vida em sociedade.

### **A partilha e a formação de professores**

*Mutatis mutandis* esta é, também, uma das questões centrais da formação de professores. No mesmo duplo plano que acabei de referir: a partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo. A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades deste início de século. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras instituições, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas na escola, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro “actor colectivo” no plano profissional.

É justo realçar o contributo que as correntes do professor reflexivo deram nesta direcção. Mas, hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento destas práticas e a consolidação de rotinas e de culturas colectivas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho dos professores.

Seria demasiado longo percorrer, agora, todas as implicações do que acabo de afirmar. Retenho apenas dois aspectos.

Por um lado, a ideia de *escola aprendente*, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Não se trata de acrescentar novas tarefas à longa lista de tarefas que os professores são já chamados a desempenhar. Nem se trata de desviar a atenção dos professores do trabalho pedagógico propriamente dito. Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional.

E para isso precisamos de uma *teoria do colectivo*, da docência como colectivo, que está ainda nos seus primeiros passos. Esta teoria elabora-se no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. A teoria de que vos falo integra, inevitavelmente, esta ética profissional, que é também uma ética social, pública, uma ética de compromisso. Se é verdade, como diz Paulo Freire, que é o diálogo que nos faz pessoas,

sublinho agora que é a partilha com os colegas que nos faz educadores.

### 3. A PRUDÊNCIA

Chego, assim, à terceira parte desta intervenção. Sobre a prudência, sobre a decência, sobre a necessidade de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (Boaventura de Sousa Santos). A frase parece de uma enorme evidência e simplicidade. Ela encerra, no entanto, toda uma reflexão epistemológica sobre o saber, a sua produção e a sua utilização. Estamos no cerne do debate sobre o currículo e a contemporaneidade.

O currículo moderno consolidou-se, na viragem do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes (aquilo a que os gregos chamaram *enkuklios paideia* e que viria a dar o conceito de enciclopédia, isto é, de “educação geral”) e de uma estrutura escolar e didáctica para a sua transmissão. Apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, este *círculo* e esta *estrutura* mantiveram-se relativamente estáveis. Hoje eles revelam-se incapazes de responder às novas necessidades educativas. Estamos, sem dúvida, perante a grande questão emergente do currículo, para utilizar os termos da apresentação deste Colóquio.

O debate tem de ser travado com uma enorme precaução e uma grande humildade. Temos de reconhecer, humildemente, a dificuldade de traçar caminhos claros, nestes tempos de incerteza. Mas não podemos parar. A educação continua a acontecer, todos os dias, nas nossas escolas. É este o drama dos professores, quando são colocados perante uma sistemática interrogação crítica, que relativiza os conhecimentos e os valores. Não é possível fazer educação no cinismo: ninguém pode ensinar, de facto, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que está a ensinar tem um valor para os seus alunos. Importa, por isso, que o debate traga uma lucidez crítica sem nos arrastar para a resignação ou para a renúncia. Temos de ser capazes de construir verdades, verdades provisórias é certo, mas verdades que nos permitam construir uma acção séria e coerente.

Coloquemos então as duas questões clássicas: O que é que vale a pena ser ensinado? E como é que deve ser ensinado?

Para a resposta à primeira questão, ainda me serve a célebre frase de Olivier



Reboul: *Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta.* Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira injunção: *Tudo o que torna a vida mais decente.* Quero dizer, na senda do que atrás vos expliquei, que o pensamento curricular tem de interrogar-se sobre se a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência. Aproximamos aqui um problema que é claramente “político”, mas que é também “ético”, no sentido referido pelo neurologista António Damásio quando relaciona as emoções, os sentimentos e a consciência. Este é, talvez, o grande desafio da contemporaneidade.

Para a resposta à segunda questão, *como ensinar*, recorro ainda a António Damásio quando explica que sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível mobilizar um pensamento racional. Ora, num certo sentido, a nossa estrutura didáctica baseou-se na separação entre estes dois termos, no fechamento do processo educativo numa estrutura escolar rígida. Pensámos a pedagogia do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstracto. Acreditámos que a actividade emocional era separável da actividade racional. Enfim, fechámo-nos no interior de um conjunto de dicotomias que a investigação mais sofisticada tem vindo a desmontar peça por peça. Hoje, torna-se cada vez mais evidente que precisamos de uma concepção radicalmente nova de ensino e de currículo.

### **A prudência e a formação de professores**

*Mutatis mutandis* esta é, também, uma das questões centrais da formação de professores. Estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. E é por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação.

Um dos nossos dramas, como diz David Labaree, é que ensinar é uma tarefa de enorme complexidade... mas que parece fácil. Não é. Exige mestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula.

Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica* para explicar a passagem do *saber científico a saber ensinado* (Yves Chevallard). A cadeia da

*transposição didáctica* explica a passagem dos saberes a currículo formal (objectivos e programas), depois a currículo real (conteúdos de ensino) e, finalmente, a aprendizagens feitas pelos alunos. Estes trabalhos foram muito importantes, na medida em que explicaram o processo de transformação (e não de mera transmissão) dos saberes. Mas tem faltado uma compreensão mais exacta do trabalho docente. É por isso que, em vez de transposição didáctica, tenho vindo a falar de *transposição deliberativa*.

Com este conceito quero sublinhar dois pontos: 1º Que o acto de ensino obriga sempre a uma decisão-em-situação, face a uma realidade concreta, imprevisível, que exige respostas imediatas; 2º Que o acto de ensinar está impregnado de “saberes”, mas também de “valores”, o que implica uma deliberação, que comporta uma dimensão cognitiva, mas também ética. Volto a um dos pontos essenciais da minha intervenção: o trabalho educativo implica sempre um horizonte ético, implica sempre a mobilização de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as consequências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. E é esta fronteira – a existência de uma teoria do conhecimento prudente – que distingue, em última análise, o *currículo da modernidade* (tal como ele se organizou ao longo do século XX) do *currículo da contemporaneidade* (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI). É o debate que temos pela frente nos próximos anos.

\*

\*

\*

*A pessoa, a partilha, a prudência* – com estas três entradas, talvez um pouco estranhas, quis comunicar-vos algumas das minhas reflexões sobre o currículo e a formação de professores. Diz-se, por vezes, que o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto). E eu concordo.

Diz-se, por vezes, que o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espectáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão e à consciência, uma reflexão e uma consciência como *pessoas*, uma reflexão e uma consciência *partilhadas*, uma reflexão e uma consciência

*prudentes*. Ser professor, hoje, é recusar as modas, a novidade pela novidade, e construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência.

Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de *artista*, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação. No fundo, quero dizer o mesmo que Daniel Hameline, quando afirmava que os professores têm uma parte de *geómetras* e outra de *saltimbancos*. E estas partes têm de estar ligadas, construindo o devir próprio de cada um como profissional.

Há um lindíssimo poema português, da autoria de Sophia de Mello Breyner Andersen, *A cantata da paz*, que tem como refrão *Vemos, ouvimos e lemos - Não podemos ignorar*. Também nós, não podemos ignorar o discurso na mídia que, tantas vezes, procura responsabilizar os professores pelos fracassos da escola. Não podemos ignorar as injustiças que, todos os dias, se cometem nas nossas instituições. Não podemos ignorar as nossas próprias dificuldades como docentes e como investigadores.

Temos de estar atentos e vigilantes. Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler. Mas que esta atenção, que esta vigilância crítica, não nos conduzam nunca pelos caminhos do descrédito ou da demissão. Escolhemos a mais impossível de todas as profissões. É certo. Mas ao mesmo tempo a mais necessária. Saibamos criticar, saibamos denunciar. Mas sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Porque fora da esperança ninguém se pode dizer educador.